Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270864
Centre d'intérêt: 640

Pothier, Nicole.

L'image en éducation : modèles, recherches et limitations méthodologiques / Nicole Pothier. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1980.
iv, 56 f. ; 28 cm. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Code: EV-800402. Bibliogr.: f. 50-56.

Cote Dewey: 371.3'358/P862i Cote LC: LB/1044.7

Descripteur(s): *Image *Télévision *Attitude de l'étudiant *Télévision éducative *Télévision scolaire *Revue de la documentation *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Télé-Niger *Sesame Street *Jacquinot, G

La télévision exerce une influence considérable sur le développement de l'enfant. À partir d'une revue de la documentation, le volume présente l'état des connaissances actuelles en télévision, tant au plan des modèles disponibles que des faits expérimentaux connus. Il constitue le premier volet d'une recherche visant à définir une problématique pertinente au dossier télévision de la DGDP dans sa dimension éducative.

L'étude s'appuie sur une cinquantaine de documents en majorité de langue anglaise et généralement postérieurs à 1970. Un premier chapitre, après avoir rappelé le statut de l'image dans les média audiovisuels, présente le modèle de Jacquinot (1977). Ce modèle permet de classer les divers types d'écriture filmique en fonction de leur impact didactique. Le second chapitre décrit les résultats de recherches sur l'impact de la télévision sur les enfants: 1. enquêtes de type sociologique; 2. recherches sur les attitudes; 3. recherches sur les utilisations pédagogiques de la télévision (Télé-Niger, Sesame Street).

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270865
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270864

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport

Diffusion publique

L'IMAGE EN EDUCATION: MODELES, RECHERCHES ET LIMITATIONS METHODOLOGIQUES

Nicole Pothier

CODE: EV-800402

DATE: Le 14 avril 1980

PRESENTATION GENERALE

PRESENTATION GENERALE

Ce rapport présente le bilan de deux années de recherche, d'explorations, d'investigations dans le but de définir une problématique pertinente au dossier télévision. Il comprend deux types de documents indépendants bien que d'une certaine façon, complémentaires.

Le premier document est d'ordre plus théorique. Il présente l'état des connaissances actuelles en télévision, tant au plan des modèles disponibles que des faits expérimentaux connus. Ce texte prétend servir comme document de référence et de consultation pour quiconque s'intéresse à la recherche sur la télévision surtout en tant que producteur, mais aussi d'une manière plus large en tant qu'évaluateur de ce phénomène ou tout simplement en tant qu'utilisateur de la télévision. Enfin, ce texte exprime une préoccupation spéciale pour la dimension éducative de ce médium.

Le second document présente la recherche effectuée, il comprend une partie plus théorique, la position du problème, ensuite la description de la méthodologie utilisée, les résultats obtenus, l'interprétation et la conclusion. Cette recherche porte spécifiquement sur l'influence des caractéristiques formelles des émissions de télévision sur la compréhension de ces émissions par des enfants de 6 à 9 ans.

Le point d'arrivée de cette démarche recommande différentes interventions nécessaires à la poursuite et au développement du dossier télévision.

DOCUMENT NO 1

L'image en éducation: modèles, recherches et limitations méthodologiques

CHAPITRE I
Les modèles. 1

1. Le statut de l'image dans les média audio-visuels. 2

2. Le code de l'image à travers le modèle de Jacquinot (1977) 4

CHAPITRE II
Les recherches 17

1. Résultats d'enquêtes de type sociologique. 18

2. Recherches sur les attitudes 23

3. Quelques recherches sur les utilisations pédagogiques de la télévision. 33

CHAPITRE III
Les limitations méthodologiques. 43

BIBLIOGRAPHIE 49

CHAPITRE
I

Les modèles

1. Le statut de l'image dans les média audio-visuels

Les philosophes rationalistes ont toujours eu tendance à réduire la valeur de l'image dans le processus de conceptualisation. Cette réduction s'opérant au profit du pouvoir de l'abstraction qui permet à l'homme de dépasser le simple message sensoriel, en particulier la perception visuelle. Le passage du mythos au logos pour reprendre le langage platonicien, ou si l'on préfère de l'univers figuré à la raison abstraite serait "la réalisation fondamentale de la civilisation issue du miracle grec" (Fulchignoni, 1972). Les média électroniques ont quelque peu bouleversé cet ordre en transformant les critères de production et d'efficacité des images. Ils n'ont pas pour autant créé la civilisation de l'image, puisque l'image demeure un fait de toutes les civilisations; elle est la base même de toute anthropologie. Son statut et son pouvoir varient cependant considérablement d'une civilisation à l'autre.

A notre époque particulièrement, la croissance et la diversification du nombre d'images suscitent autant d'enthousiasme que de mises en garde. Parmi les propos alarmistes, citons ceux de Fulchignoni (1972) dans ses travaux sur la civilisation de l'image:

> *"... la masse des images qui nous assiègent tous les jours est totalement incohérente. Parmi les différents degrés de présence d'un programme de télévision d'un film, d'une émission publicitaire, il n'y a aucun lien alors que chez les primitifs, c'est la totalité de l'expérience qu'on trouve interprétée par les*

mythes. Les mythes ont en commun la métaphysique primitive qui recrée dans l'objet une harmonie archétype humanisant le réel. Le monde de la télévision, par exemple est lui aussi fertile en mythe, mais il s'agit de mythes sans mythologie, et surtout - comme le dit Cazeneuve avec beaucoup d'intelligence - sans philosophie mythique, c'est-à-dire en dehors de toute référence à des archétypes où se réconcilient le sujet et l'objet de sa pensée". (pp. 42-43)

A l'opposé, Gattegno (1969) voit dans le même phénomène l'aurore d'un jour presque glorieux: "quand l'homme prend conscience de la puissance de l'imagerie, il s'ouvre des perspectives d'une grande richesse. La partie image de la télévision possède cette même richesse, elle est aussi variée que l'esprit humain" (p. 17). L'exploitation d'un moyen comme la télévision va de pair avec l'éducation des télespectateurs dans la mesure où i's apprendront à faire usage de leurs pouvoirs pour atteindre la dynamique de la vue, de l'imagerie et de l'imagination. Ils découvriront à travers la télévision les manières connues ou encore inconnues dont l'homme peut s'utiliser lui-même. La télévision, développant la capacité d'intégrer rapidement des impressions diverses, produit forcément un homme doté de fonctionnements nouveaux. De là une nouvelle culture. Encore à venir:

"La vue pourtant si communément employée par tous, n'a pas encore produit sa civilisation. Elle est rapide, elle englobe d'emblée un certain espace, elle est simultanément analytique et synthétique. Un minimum d'énergie suffit pour assurer le fonctionnement qui est le sien, à la vitesse de la lumière. Notre esprit peut donc recevoir et retenir en une fraction de seconde un nombre infini d'informations. C'est la porte ouverte aux infinis. C'est la richesse. En revanche, quand nous parlons et quand nous nous exprimons, nous

avons besoin de temps. L'inertie des photons est nulle comparée à l'inertie de nos muscles et articulations".

(Gattegno, 1969, p. 10)

Dans cette discussion sur la nouvelle culture, Gattegno donne au temps un statut épistémologique particulier. Résumons-le. Le temps, c'est la vie qui vous le donne. Mais vivre, c'est échanger ce temps contre autant d'expériences qu'il en peut "acheter". La télévision emploie simultanément deux formes de temps: l'un qui, à la vitesse de la lumière transforme instantanément la réalité en une image et l'autre qui se plie au rythme de l'histoire et qui t'ent compte du débit de la parole. Ce faisant, la télévision indique à l'homme qu'il est maintenant capable de doser les transformations possibles et d'établir une nouvelle économie dans la transformation du temps en expérience de moins en moins arbitraire et toujours plus proche de la réalité. C'est ce que, lentement nous sommes en train d'apprendre à travers la télévision et sa complexité. Cet apprentissage de la télévision nécessite l'acquisition et la maîtrise de nouveaux concepts. Parmi ceux-ci figurent la connaissance de ce médium dans ses composantes iconiques.

2. Le code de l'image à travers le modèle de Jacquinot (1977)

La compréhension de l'image suppose un certain décodage. Pour Levie (1978) les éléments de ce code se regroupent simplement autour de deux pôles: les images, qui sont des

représentations perceptives externes ("a type of pictorial cue") et la représentation mentale intérieure ("mental imagery"). Les connexions entre ces deux pôles sont les processus permettant d'intérioriser les significations de l'image vue et d'extérioriser l'image mentale dans des représentations picturales. Pour Levie, ces processus sont semblables à ceux impliqués dans la double opération de lire et d'écrire sur le mode verbal; d'ailleurs ces deux modes s'interinfluencent: les images sont souvent interprétées en termes verbaux et les mots éveillent aussi des images mentales[1].

L'image extérieure et la représentation mentale correspondante donnent lieu à des opérations variées de décodage dépendant entre autres du "travail d'écriture" du document audio-visuel. Un livre récent de Jacquinot (1977) porte spécifiquement sur les degrés variés d'écriture filmique et l'impact didactique consécutif. En effet, la découverte faite par l'école que les mondes de perception pure que sont la photographie, le cinéma et la télévision peuvent se superposer dans la conscience de l'enfant aux mondes de l'information réelle que sont la société, la famille et l'école a entraîné une série d'applications pédagogiques remarquables.

---

1 Cette distinction rejoint celle de Paivio (1971) qui propose deux systèmes de traitement d'information chez l'humain: un système symbolique verbal et un système symbolique de l'image ("imaginal symbolic system"). Le système verbal traite l'information temporelle, séquentielle alors que le second s'occupe de l'information spatiale, simultanée et concrète. Ce dernier système génère des opérations appelées image mentale ou pensée iconique. L'un et l'autre de ces systèmes peut fonctionner indépendamment.

L'éducateur aujourd'hui commence à reconnaître que l'image peut substituer, en partie et sous des formes diverses, l'information à l'intervention et que le développement psychologique ne reste plus exclusivement lié à des pratiques opératoires qui constituent encore la clé de voûte d'une grande partie de la pédagogie traditionnelle. Pour ce faire cependant, l'image doit remplir certaines conditions. Le travail de Jacquinot précise ces conditions.

Les travaux de Durant (1968, cité par Chebat et Gautier 1978) avaient déjà montré empiriquement que toutes les figures de la rhétorique classique étaient transposables à l'image. Victoroff dit à ce sujet: "l'image utilise des signes qui correspondraient, au niveau verbal, à de grandes unités de discours". Quant à Osgood, il dit en substance que les codes des différentes langues sont comme des icebergs dont la partie immergée cache les mécanismes généraux de la métaphore et de la synesthésie (association spontanée entre des sensations de nature différente mais qui semblent se suggérer l'une l'autre). La rhétorique de l'image, comme celle du texte, serait donc une manifestation supralinguistique proche de cet "hors langage" dont parle Eco (1972).

L'image serait un message de surface appréhendé dans certaines conditions comme une Gestalt, comme une forme rejoignant le champ de la conscience par l'intermédiaire du champ de perception. Elle s'inscrit dans un vaste continuum entre d'une part le message sémiotique construit avec des signes totalement arbitraires et d'autre part, le mes-

sage isomorphe (isomorphisme —> identité de structures). Dans ce dernier, à la limite, pour parler de choses, on se sert de ces choses comme signes d'elles-mêmes: c'est ce qu'on appelle le "message totalement iconique" (Moles, 1978). D'où nous appellons image "toute représentation entretenant avec le représenté un lien de ressemblance" (La Borderie, 1972).

Pour Jacquinot, la comparaison entre la structure linguistique et la structure filmique des documents pédagogiques rend bien compte de l'utilisation actuelle des documents audio-visuels en éducation et permet de dégager ce qu'elle pourrait être. Nous décrirons longuement son argumentation parce qu'elle nous apparaît aussi innovatrice que pertinente.

Selon elle, il existe une disproportion inquiétante entre la richesse technique des solutions de production, de stockage et de diffusion des messages audio-visuels et la pauvreté de notre savoir sur ce que sont ces messages et comment ils fonctionnent. La plupart des documents audio-visuels pédagogiques se limitant à "traduire en image" un contenu pédagogique réifié: c'est la pédagogie du "message à faire passer" qu'elle appelle pédagogie de transport. Cette pédagogie étant à son tour supportée par la tradition pédagogique qui repose sur la réduction de l'enseignement au savoir et du savoir à l'information: il y a "chosification" du savoir qui devient objet manipulé, programme, marchandise sans que soient garantis les processus de structuration et de découverte qui fondent la connaissance en tant

que praxis. Ce modèle didactique reproduit le schéma classique de la communication pédagogique: il fait de l'acte didactique un acte de transmission d'un savoir constitué (le message) de quelqu'un qui sait (l'émetteur professeur) vers quelqu'un qui ne sait pas (le récepteur élève) selon un itinéraire étroitement balisé. Or ce qui caractérise la plupart des documents audio-visuels pédagogiques c'est justement l'absence de traitement filmique. L'articulation des séquences vise à reproduire la démarche linéaire d'un discours. C'est donc sur la base de la comparaison avec le discours linguistique que Jacquinot décrit les structures propres au film didactique. En premier lieu, les référents.

En linguistique, on appelle référent ce à quoi renvoie le signe et qui n'est pas du langage. Au plan iconique, et par comparaison, on peut dire que le référent de l'image est ce à quoi renvoie l'image et qui n'est pas l'image. Le premier référent de l'image, le plus fréquemment reconnu comme tel, est le monde: l'image est perçue comme une image du monde. On peut dire que le monde présupposé par le film pédagogique est triple; il y a le monde mondain ou monde de tout le monde (premier référent), le monde du spécialiste (deuxième référent), le monde de la classe (troisième référent):

- Premier référent:

  C'est le cas du film pédagogique qui montre "en images" ce qu'on ne peut voir "en réalité": c'est la pédagogie du "comme si vous y étiez" qui exploite la fonction analogique de l'image et se fonde sur l'esthétique de la ressemblance.

- Deuxième référent:

  La structuration du monde présenté ne se réfère plus aux mêmes données sensibles et concrètes que dans le cas du monde mondain: elle se réfère à des données abstraites, construites par une analyse antérieure au présent filmique. Max Egly précise: "cette absence de données immédiates d'un monde référence constitue ce que nous appellerons une "rupture diégétique" caractéristique essentielle des films pédagogiques".

- Troisième référent:

  L'irruption n'est pas thématique (un film de fiction peut mettre en scène l'univers scolaire), mais structural: l'agencement des données écraniques (formes apparaissant sur l'écran) renvoie, pour être comprise, à un autre univers que celui qui est raconté dans le film.

En second lieu, les marques d'énonciation. Les marques d'énonciation en linguistique sont les éléments spécifiques de la langue qui permettent d'actualiser le langage en discours, de passer de la langue comme code social virtuellement disponible à un énoncé particulier, réalisé à un moment donné, par un individu donné. L'énoncé iconique, lui, ne possède pas de marques d'énonciation: il n'a pas la possibilité de nier, d'interroger, d'exprimer le général et le particulier. Dans le cas du film pédagogique, l'articulation se fait grossièrement de la manière suivante: l'énoncé iconique présente ce dont on parle, l'énoncé linguistique précise ce qui en parle et comment on en parle.

En troisième lieu, l'agencement des séquences. Le plan est la plus petite unité de subdivision du film, le segment minimum dans le déroulement de la chaîne filmique. La sé-

quence, elle, désigne n'importe quelle suite de plans formant une unité, sorte de segment autonome encore appelé syntagme à l'intérieur duquel les divers plans signifient les uns par rapport aux autres. Dans le film pédagogique, l'agencement des séquences propose un certain nombre d'opérations d'intellection. La succession des plans vise à montrer ou à démontrer; quand elle démontre, elle le fait en caractérisant, en comparant, en incluant. Autrement dit, ce autour de quoi s'organise le signifié de dénotation dans l'agencement des séquences ce n'est plus la notion de temps comme dans le film narratif, mais bien la notion d'articulation logique.

On peut énumérer plusieurs types de syntagmes: les syntagmes monstratifs où les différentes images successives ne sont reliées par aucun lien logique; ils sont simplement donnés à voir. Quand ce qui est donné à voir se déroule dans sa continuité spatiale et temporelle, nous l'appelons le syntagme monstratif ordinaire. Quand, d'autre part, ce qui est donné à voir se passe en des lieux et à des moments différents, nous donnons à ce type de séquence le nom de syntagme allusif.

Dans tous les autres cas, quand la succession d'images effectue une opération d'intellection, nous avons affaire à des syntagmes démonstratifs. Ces derniers se ramifient en syntagme catégoriel quand les faits se succèdent, empruntés à un même ordre de réalité dont ils constituent autant d'échantillons différents entre lesquels existe un lien que seule une opération d'intellection permet de découvrir.

Le syntagme correctif ou l'alternance des images au plan du signifiant sur l'écran, à quoi correspond une opération de comparaison au plan du signifié (par l'intention didactique) et enfin le syntagme inclusif (ex.: une interview illustrée).

En dehors de ces six types de syntagmes, il existe un type particulier de segment autonome ne comprenant qu'un seul plan qui vient généralement s'insérer entre deux autres séquences pour dégager un signifié particulier. C'est l'insert. On retrouve l'insert diégétique, comparatif, illustratif, allusif.

La structure propre au film didactique est la ponctuation filmique. Jacquinot définit la ponctuation filmique comme "une démarcation matérialisée" qui sépare deux segments de la diégèse. Exemple: la "coupe franche" qui établit une liaison brutale entre deux images et instaure une articulation logique.

Mais un film ne comporte pas que des éléments iconiques: la bande sonore, composée de paroles, de bruits ou de musique renvoie à des systèmes de perception et de signification différents. Ces matériaux sonores sont traités selon les codes de l'analogie auditive. Signalons entre autre que l'analogie auditive obtenue par les moyens propres au cinéma est plus proche de l'analyse perceptive en situation réelle que ne l'est l'analogie visuelle. Pour reprendre l'exemple

de Jacquinot, il y a plus de ressemblance entre le bruit d'un moteur d'avion au cinéma et ce vrombissement sur le terrain, qu'il n'y en a entre l'avion réel (à trois dimensions) et l'avion vu à l'écran (rectangle de l'écran, surface à deux dimensions).

> *"C'est la raison pour laquelle la reproduction des données sonores de la réalité filmée contribue à renforcir l'impression de réalité propre aux images cinématographiques".* (p. 92)

Les relations son-images peuvent être multiples. Dans un premier cas, il y a redondance: l'image et les paroles disent la même chose. Si les deux "disent" exactement la même chose, c'est un pléonasme. D'autre part, si l'image - bien qu'identique au plan du contenu - s'exprime en exploitant sa spécificité, il y a plutôt redondance. La fonction la plus usuelle de l'aspect parole d'un film consiste précisément à réduire la polysémie des images. De plus cette fonction se précise, dans le cas des films didactiques surtout, d'une fonction "d'explication théorique".

Une autre relation possible entre le son et l'image est bien sûr celle du décalage. Dans l'une ou l'autre direction: soit que le discours précède l'image ou que l'image précède le discours.

L'importance du commentaire dans les films pédagogiques s'explique, en partie du moins, par "la place honteuse ré-

servée à l'image mentale dans les grands systèmes métaphysiques[1]" (p. 110).

Enfin, de cette analyse Jacquinot dégage les possibilités offertes par l'image pour apprendre: ce qu'on utilise déjà et ce qu'on pourrait faire de plus. Son hypothèse est la suivante:

> *"... l'image, parce qu'elle est non-verbale et procède selon des règles de fonctionnement différentes, est particulièrement apte à développer chez l'usager une faculté de participation et d'élaboration cognitive". (p. 115)*

Ces règles de fonctionnement peuvent se regrouper sous quelques thèmes d'opposition: le langage explicite les opérations à faire pour comprendre, alors que l'image n'impose pas d'opération de lecture, ce qui laisse le locuteur plus libre. Le référent - dont nous avons parlé antérieurement - est explicité dans le langage par des marques spécifiques; l'image ne fait pas ça. Elle ne possède pas de marques d'énonciation. L'image n'impose pas d'ordre de lecture entre les différents éléments qu'elle présente: elle n'a pas de syntaxe, pas de problème de grammaticalité, mais possède des règles de combinaison. Exemple:

> *"La notion de simultanéité qu'on peut exprimer en français par "pendant que" sera signifiée au cinéma par le montage alterné: la succession des images au plan écranique (plan de l'expression) correspond à la simultanéité des faits au plan filmique (plan du contenu).*

---

[1] Cette remarque recoupe le commentaire inaugural à ce chapitre sur le statut et le pouvoir dévolus à l'image d'une civilisation à l'autre.

Tout ce que nous venons de dire sur l'image concerne essentiellement les rapports que l'image, en tant que signe, entretient avec le référent (plan de la dénotation). Mais l'image peut aussi supporter en plus des significations secondes (plan de la connotation) qui sont moins liées à la particularité de la représentation, mais qui interfèrent avec ces éléments en fonction de l'histoire personnelle et culturelle de celui qui la lit. L'image peut donc offrir des niveaux de lecture extrêmement divers selon le système de référence de celui qui la fait fonctionner". (p. 116)

Le travail d'écriture du film peut donc intervenir à différents niveaux: au niveau iconique, c'est-à-dire dans l'articulation des "motifs" et éléments signifiants de l'image, avant même que la mise en séquence les organise en discours; ensuite, au plan syntagmatique, c'est-à-dire dans l'articulation des différents plans et séquences et enfin au plan rhétorique dans l'articulation globale du message. Et, dans les documents audio-visuels la seule fonction de l'image qu'on exploite, c'est sa fonction analogique: l'image "donne à voir" ce que l'on ne peut voir en réalité.

Jacquinot établit trois niveaux progressifs d'écriture filmique. Le degré zéro qui comprend les cours enregistrés et leurs dérivés. La télévision sert alors comme technique d'enregistrement. La visée didactique est articulée en-dehors du film. Le degré moyen qui se caractérise par l'intégration de trois mondes référentiels: le monde du spécialiste, le monde de la classe, le monde de tout le monde. Et finalement, le degré plein de l'écriture filmique qui ne transmet pas un savoir, mais incite l'élaboration d'un savoir. Dans ce cas, Jacquinot propose de

parler en terme de "performativité" des messages filmiques didactiques. En linguistique on appelle "performatifs" les énoncés qui réalisent l'action qu'ils signifient. Par analogie, on qualifie de performatifs les messages filmiques dans lesquels l'écriture filmique effectue l'acte didactique. La figure 1 tirée de son livre (p. 130) illustre cette échelle de performativité.

Ce modèle de Jacquinot spécifie des niveaux d'écriture filmique et leur richesse pédagogique. Elle dégage un certain cadre dans lequel peuvent se situer différentes structures filmiques. C'est un apport important.

Les études antérieures portant sur des utilisations pédagogiques de la télévision[1] sont ponctuelles: elles décrivent une expérience particulière: son déroulement, son impact, etc., mais elle ne se généralisent pas et ne dégagent pas de concepts plus généraux. Elles ne sont pas, pour autant, sans intérêt. Ce sont ces tentatives successives qui ont permis d'arriver à l'étape actuelle. Retraçons les plus marquantes de ces recherches effectuées depuis l'avènement de la télévision.

---

1 Nous confondons sciemment film et télévision, puisqu'au niveau iconique leurs structures sont semblables. A d'autres niveaux cependant, cette réduction serait abusive.

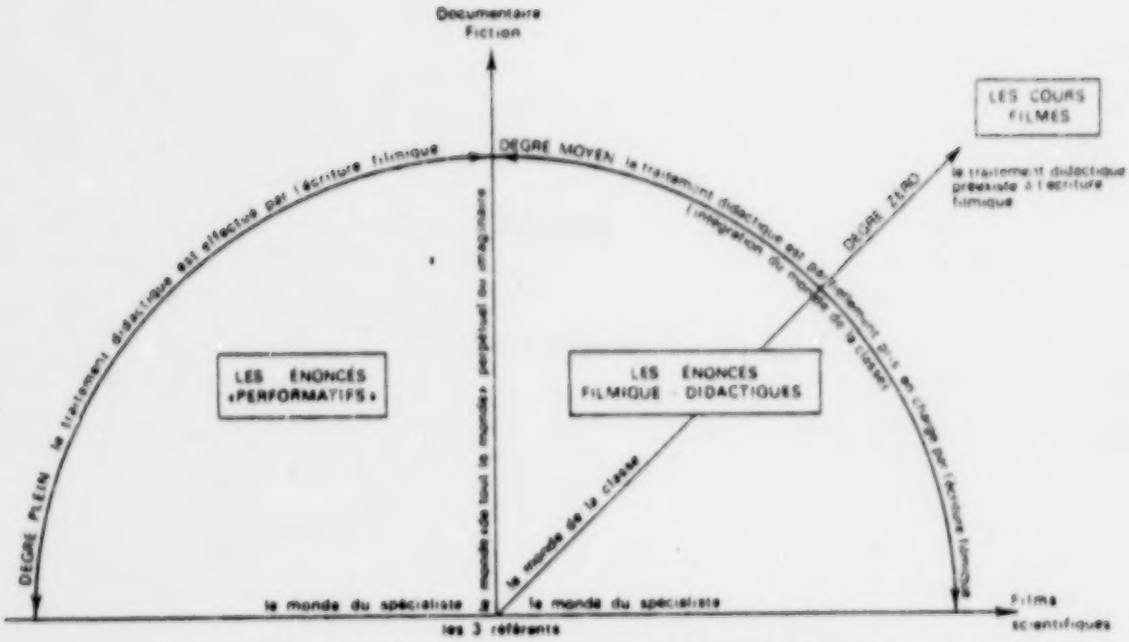

Fig. 1 — Le degré de traitement filmique du message didactique (échelle de performativité)

CHAPITRE
II

Les recherches

Depuis le début des années 1950, 60% des 2 300 articles ou livres écrits dans le domaine de la télévision concernent les jeunes. C'est dire le foisonnement des recherches de tout ordre. Nous ne tenterons pas ici de recenser l'ensemble. Tout au plus survolerons-nous les principaux secteurs qui nous intéressent plus particulièrement.

Nous pouvons diviser les recherches effectuées en trois secteurs principaux:

- les enquêtes de type sociologique, genre les habitudes d'écoute, les préférences d'émissions, les fonctions dévolues à la télévision, les analyses de contenu des émissions, etc.;

- les recherches portant sur les attitudes induites par la télévision. Au premier chef de cette section figure l'impact de la violence et de l'agressivité montrées à la télévision, surtout auprès des enfants. Ensuite les attitudes pro-sociales développées par certains programmes;

- en troisième lieu, les recherches portant sur les utilisations pédagogiques de la télévision, à partir notamment de deux expériences marquantes: Télé-Niger et Sesame Street.

1. Résultats d'enquêtes de type sociologique

Du premier secteur de recherche, nous dégageons quelques informations utiles. Par exemple, que les enfants

développent très tôt, c'est-à-dire vers 3 ans, des préférences pour la télévision et qu'ils la regardent régulièrement[1]. Comstock (1975) considère que les enfants de cet âge et plus vieux (3 à 8 ans) regardent la télévision chaque jour et que la plupart la regarde deux heures ou plus par jour. Le maximum d'heures d'écoute se situe entre 8 et 13 ans et ensuite décroît avec le début de l'adolescence et le passage au secondaire.

Parmi les facteurs influençant l'écoute et la télévision nous retrouvons l'âge bien sûr; ensuite l'intelligence des enfants. Selon Brown (1975) les enfants plus intelligents regardent davantage la télévision quand ils sont jeunes et ensuite ils la regardent moins souvent que les moins intelligents. L'explication avancée par Brown évoque la répétition des émissions et le bas niveau intellectuel des programmes présentés. De sorte que l'enfant vif et intelligent sature et va puiser ailleurs, dans les imprimés par exemple, le soutien à ses intérêts et apprentissages. La télévision conserve toujours une certaine fonction fantaisiste ou imaginaire. Toutefois, quand l'enfant commence à regarder la télévision il profite de certains acquis: il apprend plus de vocabulaire, il devient plus ouvert et plus familier avec le monde adulte, le sexe, le crime, les problèmes sociaux. Mais cet avantage ne se maintient pas.

---

[1] De plus, selon Baker et Ball (1969) ils sont particullèrement sensibles à la télévision parce qu'ils sont moins capables que les enfants plus âgés de séparer la fiction de la réalité ou de considérer ce qu'ils voient comme étranger et non-pertinent pour eux.

La famille est aussi un autre facteur important dans les habitudes d'écoute de la télévision. En gros, il semble que les familles moins éduquées écoutent plus la télévision.

La télévision plonge l'enfant dans un monde où il est seul. La mère ou le père ne sont pas à ses côtés pour le guider et l'aider à en maîtriser les aspects inquiétants. A c^e stade-ci, nous devons nous remémorer les découvertes de Piaget. On ne peut pas accélérer le mode d'acquisition de l'information d'un enfant sans mettre en péril son développement intellectuel. La télévision qui diffuse une masse énorme d'informations de tous ordres risque de surcharger le système nerveux du très jeune spectateur (Mousseau, 1976).

D'autres facteurs interviennent aussi, soit les relations sociales de l'enfant et son caractère personnel. La télévision remplit un rôle de substitut face à un environnement ou frustrant ou déficient (ou les deux). D'après Brown toujours, il semble que les enfants très frustrés à la maison passent beaucoup plus de temps devant la télévision que les enfants de leur âge qui sont moins frustrés. La télévision devient parfois une activité substitut.

Bien sûr les enfants écoutent la télévision aussi pour d'autres motifs. Cecilia Von Feilitzen (1975) énumère quatre fonctions principales remplies par la télévision:

- la fonction de divertissement ("entertaining") ou fonction émotive. La télévision c'est bon, c'est amusant, c'est excitant, c'est détendant. Ca passe le temps et ça sort de la réalité;

- la fonction d'information ou fonction cognitive. La télévision renseigne sur les événements quotidiens, sur ce qui se passe dans le monde; elle stimule l'imagination en même temps qu'elle donne des informations pratiques;

- la fonction sociale de la télévision qui met en contact avec d'autres gens tout en étant - en toute sécurité - chez soi. Ca atténue souvent l'impression pesante de solitude et d'isolement;

- une dernière fonction moins importante est la fonction d'évasion ("escapist function") qui permet de s'isoler de la réalité immédiate et quotidienne.

Et finalement, toujours selon Von Feilitzen, certaines de ces fonctions sont associées à certains types d'émissions de télévision alors que pour d'autres fonctions elles sont reliées davantage au fait même de regarder la télévision[1].

Une équipe de chercheurs de la Columbia University School of Public Health ont suivi 732 enfants pendant cinq ans dans leurs rapports avec la télévision; ces enfants

---

[1] Mentionnons que les données à la base de ces affirmations proviennent d'enquêtes effectuées en Suède.

habitaient, à New-York, le district situé entre Houston Street et la 125^{e} Rue, un quartier très populaire. La définition qu'ils donnent de la violence est large puisqu'ils ont donné la note 3 maximale à des sports tels que le hockey et la lutte. A la suite de cette observation de longue durée, ils concluent en particulier:

- que les enfants des classes sociales les plus défavorisées sont les plus assidus devant l'écran de télévision;

- que cette assiduité est moins liée à la fréquence d'événements désagréables dans ces familles qu'à l'absence d'événements désirables et heureux;

- qu'il existe un rapport négatif entre le niveau de quotient intellectuel et l'assiduité devant le récepteur chez les enfants;

- que chaque catégorie de programme a sa catégorie de fanatiques: les membres de familles les plus déshéritées choisissent les dessins animés;

- que les enfants de familles assistées sont les plus passionnés par les programmes riches en scènes de violence;

- qu'un rapport net existe entre l'agressivité de l'enfant et son goût pour la violence dans les programmes de télévision;

- que l'attitude de la famille à l'égard de la violence influe fortement sur l'utilisation que les enfants font eux-mêmes des exemples de violence: approbation, désir d'utiliser soi-même la violence, utilisation de la violence dans les situations

conflictuelles. Il apparaît donc que les valeurs familiales jouent un rôle important dans les enseignements que les enfants tirent de la télévision, donc, dans les effets de celle-ci;

- que la fiction du spectacle, loin d'être un substitut à l'action, constitue une préparation à l'action.

2. Recherches sur les attitudes

Le deuxième secteur de recherche concerne les attitudes induites par la télévision. D'abord quelques remarques sur les attitudes d'écoute des enfants. D'après Comstock (1975) les jeunes regardent la télévision d'une manière discontinue, mais active. Ou pour citer Brown (1975):

> *"Nous devons en premier lieu changer le concept de ce que la télévision fait aux enfants pour le remplacer par ce que les enfants font avec la télévision*[1].

Ensuite les enfants font souvent autre chose en même temps qu'ils écoutent (Lyle et Hoffman, in Comstock, 1975) et les jeunes enfants interrompent l'audition en imitant ce qu'ils viennent de voir. Ces résultats contredisent des études antérieures menées au tout début de la télévision,

---

1 "We have first to get away from the unrealistic concept of what television does to children and substitute the concept of what children do with television".

selon lesquelles les enfants regardent avidemment, goulûment et d'une manière continue (MacCoby, 1951).

C'est maintenant un lieu commun d'affirmer que la télévision constitue un facteur parmi d'autres dans l'acquisition des attitudes ou des apprentissages en général. Nous pouvons rarement affirmer qu'un comportement est attribuable à la télévision seulement. Nous pouvons cependant reconnaître que la télévision catalyse et modèle certaines attitudes au détriment de d'autres:

> *"Nous savons maintenant que la télévision a des effets à la fois positifs et négatifs, mais ces effets portent selon certaines circonstances et pour certains enfants"*[1].
>
> *(Von Feilitzen, 1975)*

Nous devons en effet tenir compte de la télévision et des stimulations qu'elle procure, mais aussi de l'environnement dans lequel se produit l'écoute et de l'enfant qui écoute.

Nous devons aussi savoir jusqu'à quel point le comportement montré est perçu comme ayant été recompensé et encouragé; quel est le degré de ressemblance entre ce qui est montré à l'écran et l'environnement réel de l'enfant, plus

---

[1] "We know now that television has effects both positive and negative, but that this applies mainly under certain circumstances and to certain children". (Von Feilitzen, 1975, p. 93).

grande est la ressemblance entre les deux, plus l'enfant aura tendance à imiter ce qu'il voit (Meyerson, 1966 cité par Leifer et autres, 1974).

Trois modèles théoriques résument l'ensemble des positions dans le domaine de l'apprentissage de l'agressivité (Watt et Krull, 1975). Le modèle de la catharsis, où l'agression réelle diminue parce qu'elle est transférée et différée sur la violence vue à la télévision. C'est le modèle adopté par Feshbach (1971), Feshbach et Singer (1971)[1]

Feshbach suggère cinq causes possibles à ce fait: la programmation de la télévision permet l'expression de la colère, introduit un contrôle cognitif, constitue une expérience plaisante, facilite de nouveaux "insights", permet une réorganisation cognitive.

Le modèle de facilitation, lequel reprend la position première qui soutient que les contenus violents développent l'agressivité (Bandura, Ross et Ross, 1963; Berkowitz, 1973; McLeod, Atkin et Chaffee, 1971).

Et enfin, le modèle de la sensibilisation où les contenus violents sont vus comme prédisposant à des actions violentes qui demandent toutefois une conjoncture favorable

---

[1] Toutes les références pour les trois modèles sont tirées de l'article de Watt et Krull, 1975.

pour s'actualiser. Le comportement peut être appris sans qu'il y ait une utilisation immédiate de ce comportement. Il reste là et peut être utilisé plus tard si les circonstances le favorisent (Tannenbaum, 1972; Zillman et Tannenbaum, 1975).

Collins, Berndt, Hess (1974) ont montré que les conséquences découlant des comportements agressifs sont comprises et apprises plut tôt que les motifs à ces comportements, ce qui contredit les résultats antérieurs de Leifer et Roberts (1972) pour qui les deux types d'information étaient appris en même temps. Les jeunes enfants ont donc tendance à juger un comportement sur ses conséquences plutôt que sur ses motifs. Cette leçon de psychologie se retrouve dans l'étude des effets de télévision. ...

L'industrie de production d'émissions de télévision soutient aussi que le matériel contenant de la violence ou des conflits est plus facile à faire que le matériel à contenu pro-social. Pour une demi-heure ou meme une heure de diffusion, le déroulement de l'action violente permet une rapide exposition de la situation, un développement rapide des caractères, une progression aussi rapide vers le climax et même du temps pour un dénouement moral et/ou excitant (Bladwin et Levis, 1972 cité par Leifer et autres 1974). Pour ces raisons, la violence est une formule sûre pour un scénario sans complication.

Gerbner (cité par Leifer et autres, 1974) rapporte que les dessins animés pour enfants sont les programmes les plus violents. Gerbner analyse 95 dessins animés et trouve que seulement quatre d'entre eux ne contiennent pas de violence définie comme un mouvement manifeste dans le but de blesser ou de tuer.

Huston-Stein et Friedrich (1972) ont étudié la contrepartie de la violence en montrant l'influence de la télévision dans l'acquisition de comportements pro-sociaux au plan interpersonnel et individuel. Elles ont utilisé l'émission américaine "Mr Rogers Neighborhood" comme émission à contenu pro-social et ont effectivement trouvé un nombre plus grand de jeux pro-sociaux à la suite de ces visionnements. Au plan individuel aussi les enfants ont montré des changements: ils sont devenus plus persistants dans leurs tâches, plus tolérants à la frustration et plus collaboratifs dans leurs jeux:

> *"Les jeux coopératifs augmentent comme leur habileté à exprimer des sentiments et à montrer une sympathie plus grande et une aide aux autres enfants"*[1].
> *(Mukerji, 1977)*

Ces recherches rencontrent cependant les mêmes limites que les précédentes sur l'agressivité. Les effets observés sont limités aux situations semblables à celles vues. Néan-

---

1 "Cooperative play increased as did their ability to express feelings and to show increases sympathy and help for other children (p. 7).

moins, ce type d'émissions fournit une base qui, renforcée, peut permettre des apprentissages plus durables et plus généralisables. Ce dernier problème est courant en télévision éducative, où l'on est en premier lieu intéressé à promouvoir certains comportements et certaines connaissances.

Les études sur les apprentissages sociaux montrent que les enfants vont imiter le comportement de modèles si ce comportement leur apparaît plus récompensé que ce qu'ils font eux-mêmes. Selon Kniverton (1975), plus un enfant est capable de développer ses propres intérêts et plus grande est son expérience, moins il sera influençable[1]. En général, toujours selon Kniverton, quand un enfant est limité dans ses opportunités de trouver des expériences réelles intéressantes, il se tourne vers la télévision comme une source de telles expériences. Cette remarque vaut aussi pour les comportements non-agressifs.

Les résultats d'études antérieures menées par Kniverton et Stephenson (1972) ont montré que les enfants de classe ouvrière vont imiter un film immédiatement après le visionnement et après un délai de sept jours. Ce délai n'est pas utilisé pour considérer les méthodes de jeux alternatives à celles démontrées dans le film. Kniverton (1973) résume ainsi ces résultats:

---

1 "The better able the child to develop his own interests, and the broder his own experience, the less susceptible he will be to a model's influence" (p. 262).

"Actual retention of the film material bears little relationship to the range of initiative behavior displayed indicating the limited importance of memory of the film when considering the long term behavioural effects are shown to be durable" (p. 264).

Les enfants sont aussi influencés par les personnages de télévision. Reeves et Miller (1978) ont montré que les garçons s'identifient davantage avec tous les personnages de télévision que ne le font les filles. Les garçons s'identifient plus avec les personnages de même sexe que ne le font les filles. Selon eux, l'interprétation d'après laquelle le choix des enfants serait simplement la manifestation de stéréotypes appris antérieurement est erronée, pour deux raisons. En premier lieu, les données montrent que les perceptions des enfants sur l'accessibilité à des occupations spécifiques sont reliées au fait d'avoir vu des femmes occuper ces mêmes fonctions à la télévision. En second lieu, les données expérimentales recueillies par Atkin et Miller (cité par Miller et Reeves, 1976) dans une situation contrôlée montrent que les enfants qui ont vu des femmes occuper des postes dits féminins, approuvent davantage le choix de ces occupations comme étant appropriées aux femmes que ne le font les enfants qui n'ont pas vu ces émissions.

Le contenu des émissions présente parfois un monde qu'on prétend être voisin ou semblable à la "réalité", mais qui comporte quelques écarts importants. Leifer et autres (1974) citant de nombreuses études en énumèrent quelques uns. Par exemple, seulement 20% des personnages à la télévision sont des femmes, alors qu'elles cons-

tituent réellement 50% de la population. Les personnages d'ethnies différentes sont présentés comme étant homogènes, tous semblables, alors que les membres de chaque minorité ont leur personnalité propre. A la télévision, les crimes (meurtres et autres) surviennent le plus souvent entre étrangers ou gens peu familiers (Gerbner et autres, 1969) alors que selon le Federal Bureau of Investigation (1970, cité par Leifer et autres, 1974) les meurtres surviennent le plus souvent entre les membres d'une famille, des amis ou des amoureux.

Le contenu présenté à la télévision constitue une évaluation subtile et inconsciente d'actions posées par divers groupes. Par exemple, toujours selon Leifer et autres (1974), il est admis que les femmes ont été dévaluées par la société. Les quelques femmes qui apparaissent à la télévision occupent rarement une position de respect ou de prestige. Cette exclusion reflète et entérine tout à la fois la position peu favorable attribuée aux femmes.

Les préférences des enfants au plan des émissions varient avec l'âge. Selon Gattegno (1969), les enfants de 7 à 10 ans pour prendre un groupe donné, sont le type même de l'apprenti et peuvent nous servir de modèles dans les mille manières dont ils font l'emploi d'eux-mêmes. Il est donc juste que les émissions cherchent à développer des activités qui conduisent ces enfants loin sur "le chemin de leur réalisation", car ils les accepteront d'emblée, reconnaissant en elles des activités pleines de sens, qui

leur permettront d'étendre leurs aptitudes au-delà de ce que la chance offre séparément à chacun. Toujours selon Gattegno, cet âge est inspiré par une sorte de mystique de l'action qui fortifie et durcit l'individu: les enfants de cet âge coordonnent perception et action en vue de buts immédiats et significatifs. Ces enfants possèdent aussi une grande imagination. Ces caractéristiques les rendent sensibles particulièrement à l'expérience d'autrui aux réalisations humaines, aux appareils techniques et aux machines de toutes sortes.

Pour les adolescents, c'est différent. Ils vivent intensément dans leur univers d'émotions et de sentiments. Puissance est la caractéristique de l'adolescence; puissance qui se manifeste par un corps en pleine expansion, une force d'amour en plein développement, une soif de pensée. Cela constitue une matière magnifique pour "des programmes qui doivent chercher à illustrer le même genre de logique, dans des situations qui bénéficient de la flexibilité que permet la caméra, exprimant une donnée perpétuellement inachevée sur lequel s'effectue un travail incessant" (p. 97-98). Enfin, les post-adolescents qui ne considèrent plus "les mouvements et les remous de l'être intérieur comme le théâtre le plus important de la vie". Ils ont à être reconnus par la société, à assimiler et à comprendre une foule d'éléments qui composent leur environnement social. Ainsi, on pourrait choisir comme fil conducteur pour une série de programmes, l'approche suivante: mettre à l'écran des biographies d'hommes et de femmes qui ont passé des années

et des années à comprendre ce que cela signifie être un membre expérimenté, responsable de la société et d'y occuper une place à part entière.

L'intérêt que les enfants de tous âges manifestent pour les réclames s'explique ainsi selon Gattegno: c'est une exigence qu'impose le phénomène de croissance. En effet, les réclames sont le seul genre de spectacle qui donne à chacun l'occasion de voir si son esprit est capable d'épuiser le contenu d'une situation complexe. Aucun autre programme n'apparaît aussi souvent que les réclames, aucun autre programme n'est aussi court, aussi condensé, aussi centré sur un aspect précis de la vie. Ce n'est pas à cause de leur contenu que les enfants les regardent si volontiers. Il leur est indifférent. Mais ces films si courts et agencés de manière si caractéristique permettent d'apprendre quelque chose sur soi, sur sa mémoire, sur la faculté qu'on a de percevoir un message, sur la manière dont certains résultats sont obtenus: a-t-on su retenir l'ordre dans lequel les images se succèdent, les mots qui les accompagnent etc. (p. 93).

Enfin, terminons cette section par une remarque de Beck (1977) concernant non pas le contenu des émissions de télévision mais la participation à ces émissions. En accord avec Piaget, la télévision développe seulement "la connaissance figurative" qui est la reproduction statique d'images et de perceptions basées sur la mémoire et l'imitation. A l'inverse, des émissions demandant la participa-

tion des enfants développent ce que Piaget appelle "la connaissance opératoire". Ils agissent sur le matériel et le manipulent: ils construisent, transforment et s'approprient ce matériel. Pour sa part, Beck applique cette remarque à l'émission "Sesame Street" laquelle agit, selon cet auteur, au niveau figuratif seulement.

3. Quelques recherches sur les utilisations pédagogiques de la télévision

Les premiers contrôles effectués pour apprécier les résultats de l'enseignement télévisuel face à l'enseignement traditionnel convergent (Schramn et autres, 1961): le premier s'avère beaucoup plus efficace pour l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de lecture, d'écriture, de langage et de calcul comme pour l'épanouissement de la personnalité. Par la suite cependant, ces premiers résultats aussi optimistes qu'univoques ont été tamisés. Chu et Schramn (1961) ont montré que l'enseignement télévisuel était au moins aussi efficace que l'enseignement traditionnel et parfois un peu meilleur, surtout pour le niveau secondaire. Depuis ce temps, les recherches d'évaluation portant sur des contenus spécifiques se sont multipliées.

C'est cependant pour les niveaux élémentaires et préscolaires que les contenus d'émissions ont été les plus polyvalents. Deux expériences marquantes s'imposent dans ce

secteur et pour des raisons bien différentes. En premier lieu, l'expérience de Télé-Niger qui visait à scolariser l'ensemble des enfants de l'école élémentaire par l'enseignement télévisuel avec un handicap inédit pour nous: les enfants ne connaissent pas la télévision. De notre point de vue, cette expérience est surtout intéressante au plan de la définition d'un langage télévisuel.

Dans une image ou une séquence d'images, la polysémie peut résulter de l'impossibilité d'établir des relations cohérentes, c'est-à-dire conformes à l'expérience qu'il a des choses dans son vécu. Ce problème de la polysémie s'est posé d'une manière percutante à Télé-Niger:

> *"A l'ordinaire, l'image présente une signification globale peu déterminée qui est renforcée et précisée par le commentaire. Dans les émissions nigériennes tout au contraire, c'est le commentaire qui pour les élèves constitue l'élément entièrement nouveau du message et c'est à l'image qu'il incombe d'apporter la signification. D'où la nécessité de fabriquer un ensemble d'images non seulement déchiffrables, mais univoques".*
>
> *(Max Egly, cité par La Borderie, 1972, p. 69)*

Pour ce faire, une série de tests furent menés auprès des enfants nigériens: présentation d'images fixes six mois avant le début des émissions, puis présentation d'images de tous genres à la télévision pendant le premier mois. Le classement suivant indique par rang de difficulté croissante l'appréhension des différents types d'images par les enfants:

"Séquence en direct sans mouvement d'appareils, ni changement d'angles;
Séquence cinématographique avec montage simple;
Animation de dessins ou d'éléments photographiques;
Succession de dessins fixes;
Succession de photographies fixes".
(La télévision scolaire du Niger, 1975, p. 133)

Les images représentaient des personnages et des décors facilement identifiables par l'enfant. Une hypothèse intéressante fut vérifiée: l'importance du mouvement pour l'identification des objets et importance aussi du temps réel.

Dans de telles conditions, il ne s'imposait plus de créer un "nouveau langage", mais plutôt d'initier une approche progressive de l'ensemble des moyens et effets de l'expression audio-visuelle. Par exemple, afin de réduire au début les erreurs d'interprétation, les réalisateurs ont respecté certaines conditions: "élimination des éléments inutiles au propos; élimination des détails qui augmentent par leur nombre, le temps d'investigation des images; présentation d'une image complexe exclusivement obtenue par l'enrichissement progressif d'une image simple de départ; présentation d'objets simplifiés sur fond neutre; réduction du mouvement" (ibid, p. 135).

Tous ces facteurs réunis définissent petit à petit un nouveau système de symboles spécifiques - en partie du moins - à cette technologie (Salomon cité par Fowles et Horner, 1974). Une des questions qui découle de cette

innovation est double: d'une part, quand et comment les enfants acquièrent la maîtrise de cette structure de communication et d'autre part, comment cette structure influence leur fonctionnement en général (Fowles et Horner, 1974).

La pertinence de cette question au plan de l'éducation est évidente. Fowles et Horner (1974) ont bien résumé le dilemne:

> *"Si les enfants appliquent ce qu'ils apprenent de la télévision, nous devons adapter nos instruments éducatifs à ce nouveau mode de fonctionnement intellectuel. Si d'autre part, les enfants limitent l'application de ce langage à la télévision nous devrons penser mieux l'utiliser pour rejoindre les enfants qui échouent maintenant*[1].

La seconde expérience marquante devenue un quasi-modèle en télévision pré-scolaire, est la série Sesame Street. Cette série a suscité une somme importante de réflexions, de problèmes, de recherches puisqu'elle réunit les deux pôles production et recherche simultanément. Deux aspects nous intéressent particulièrement à propos de Sesame Street:

- la position de l'équipe du Children's Television Workshop (CTW) face à la télévision;

---

[1] "If children are taking what they learn from television and applying it more generally, we need to adopt all our educational tools to this new mode of intellectual processing. If, on the other hand, children are becoming highly leterate in the langage, but limit their application to television itself, we need to think about using television as a primary teaching vehicle in the schools in order to better reach the children we are now failing to educate" (p. 7).

- la définition des buts poursuivis et leur traduction en termes comportementaux pour des enfants pré-scolaires. Ce que nous dirons de Sesame Street est en grande partie tiré du livre de Lesser (1975).

  Première constatation: "quand ces enfants, aujourd'hui entre trois et cinq and gradueront du High School, ils auront passé 12 000 heures à l'école et 15 000 devant la télévision" (p. 19, traduction approximative). C'est dire l'importance de la télévision. Pourquoi?

La position de l'équipe du CTW face à la télévision se concrétise autour de quelques points: la télévision est une source de plaisir et elle est non-punitive. Un des inconvénients de la télévision, c'est d'être impersonnelle; cet inconvénient se renverse et devient un avantage quand l'enfant n'a pas à performer, il se place à l'abri des tensions et peut - sans crainte du regard des autres - apprendre en corrigeant ses erreurs. La télévision enrichit l'environnement de l'enfant et l'initie à de nombreuses réalités inacessibles autrement. Et elle est peu dispendieuse si on regarde l'auditoire qu'elle peut atteindre.

Le but premier que se donne l'équipe de CTW est de préparer l'enfant à l'école et particulièrement l'enfant de milieu défavorisé. Leur raisonnement est à peu près le suivant: les parents de milieu défavorisé accordent beaucoup d'importance à la bonne performance chez leurs enfants. Si les enfants réussissent mieux à l'école ils vont avoir d'eux-mêmes une image plus positive, les parents vont davantage les renforcir et les enfants vont être portés à apprendre plus. L'écart séparant les enfants défavorisés de ceux de la classe moyenne s'en trouvera d'autant réduit. Les buts

poursuivis par l'équipe sont à peu près omniprésents dans tous les projets éducatifs. Ce sont:

- Au plan de la représentation symbolique
  - . reconnaître les symboles de base (lettres, nombres, formes géométriques) et être capable de quelques opérations avec ces symboles.

- Au plan des processus cognitifs
  - . concepts d'ordre, de classification, de relation entre des objets et événements;
  - . utiliser certains modes de raisonnement et résoudre certains problèmes;
  - . discrimination perceptive.

- Au plan de l'environnement physique
  - . informations générales sur les phénomènes naturels;
  - . environnement physique naturel immédiat;
  - . environnement physique fait par l'homme.

La différence viendra de l'opérationnalisation que va faire l'équipe de production de ces buts généraux.

Les enfants écoutent différemment la T.V.: certains sont rivés à leur écran, alors que d'autres surveillent en même temps ce qui se passe autour d'eux. D'autres enfin participent à ce qui se passe dans l'émission: ils bougent

chantent, parlent (parfois trop et alors ils délaissent l'émission). Pour maintenir leur attention, l'émission doit présenter certaines caractéristiques. En premier lieu, elle doit être concurrentielle avec la T.V. commerciale, au plan de la qualité de la production. Pour ce faire, il faut recourir aux "conventions" de la T.V., aux moyens techniques. Comme un livre écrit en anglais se lit de gauche à droite et de haut en bas, la T.V. possède aussi certaines conventions techniques. Certaines sont générales comme le fondu ("fade out"), le grossissement et focus ("zomm-in"), l'arrêt de l'image ("freeze-frame"), pour n'en citer que quelques-unes. Certaines techniques sont plus spécifiques: les ballons au-dessus de la tête des personnages pour signifier "esprit au travail", la musique qui peut remplir plusieurs fonctions. Par exemple:

- changement d'épisode
- aide-mémoire (chanter l'alphabet au lieu de le réciter)
- ambiance (de détective, de colère, de fuite, etc., etc.)
- souligner des oppositions de séquences

Une des raisons de l'impact de la musique réside dans l'évocation d'une activité quelconque. Mais pour être efficace elle doit être coordonnée avec un mouvement visuel et les deux doivent se renforcir mutuellement.

En second lieu, les enfants aiment la récurrence de certaines parties d'émissions. Elle permet de comprendre et d'anticiper ce qui va se passer.

La plupart des messages télévisuels ont une autre caractéristique: ils sont indirects. L'action illustre et communique ce qu'on veut dire. L'impact de cet enseignement indirect est extrêmement fort. Sesame Street utilise les messages directs pour l'enseignement d'habiletés intellectuelles mais adopte le mode indirect pour les attitudes sociales et affectives. (Ex.: les différences raciales, adopter le point de vue de l'autre dans la résolution de conflit). Sesame Street bannit toute forme d'enseignement par leçons magistrales: "notre opinion sur l'enseignement à la télévision est que les enfants détestent les sermons et que la première fois que vous l'utilisez est la dernière fois que beaucoup d'enfants vont regarder l'émission"[1] (Lesser, 1975).

Comment maintenant diriger et non pas juste maintenir l'attention des enfants? Par différents moyens, énumérons les:

- Par la surprise et l'incongruité
- Par le ralenti et l'accéléré
- Par les voix des marionnettes
- Par les adultes qui se trompent et les enfants qui en savent plus (genre Laurel et Hardy)
- Par l'animation qui donne à des symboles abstraits de la vie et du mouvement

---

1 "Our assumption about teaching by T.V. was that children abhor preaching and that our first inadvertent excursion into it would be the last time that many children would watch the program" (pp. 96-97).

- Par l'action qui est un aspect capital pour l'équipe de C.T.W., parce que l'enfant se centre et remarque l'action visuelle. Tout contenu éducatif doit être lié à cette action et non surimposé

- Par l'humour qui permet de combiner l'éducation et le divertissement, bien qu'on connaisse peu la manière de rendre l'humour utile à l'enseignement. Quelques ingrédients sont cependant connus:

  . les enfants préfèrent la comédie "physique" ("slapstick comedy") plutôt que verbale

  . ils apprécient les conclusions inattendues, les erreurs des adultes. Une autre fonction de l'humour, dans l'émission Sesame Street est d'accrocher les enfants plus vieux et les parents. Etant acquis que le contrôle du poste de T.V. dans une famille appartient aux plus vieux ou aux parents. Pour ces derniers particulièrement, on invite certains acteurs célèbres (ex.: Burt Lancaster)

- Par la diversité:

  . des personnages et des langages parlés

  . des adultes noirs et blancs

  . des marionnettes, des monstres et des enfants. La présence d'enfants a posé, durant un certain temps des problèmes d'ajustement aux animateurs qui ne savaient pas trop comment composer avec les "improvisations" ou la spontanéité des enfants

En résumé, l'émission Sesame Street utilise quatre ingrédients de base: les marionnettes, les adultes et les enfants, les techniques d'animation et des séquences de vie réelle.

A ces ingrédients, s'ajoutent la musique et les sons, les invités et quelques genres d'activités tels les "mystery drawings", "skywriting", "spoff of game show and soap operas", "stop-action technique". Le tout formant un mélange de fantaisie et de réalité.

Gusdorf (1960) évoque d'une manière malveillante et caricaturale ces "enfants de la T.V.":

> *"Les psycho-pédagogues américains ont pu décrire la variété nouvelle des "T.V. Children", les enfants de la télévision caractérisés par l'aplatissement de la partie inférieure du menton, car le sujet passe la meilleure partie de son temps allongé sur le tapis, les yeux fixés sur l'écran magique du téléviseur. Fatigué par de trop longues veillées, l'enfant somnole en classe et vit dans un état de torpeur hébétée, dont il ne sort que pour consommer sa ration d'images"* (p. 24).

Ce type d'appréhension est aujourd'hui dépassé. Les craintes entretenues face à ce médium se sont déplacées. Et on s'intéresse davantage à préciser la puissance de la télévision, son aspect positif plutôt que catastrophique.

CHAPITRE III

Les limitations méthodologiques

Terminons cette section concernant l'image et la pédagogie par une remarque de Gattegno tirée de son livre Vers une culture visuelle (1969). Cette remarque s'accorde avec le point d'arrivée du travail de Jacquinot, mais s'applique plus spécifiquement à la télévision. Voici à peu près ce qu'il dit: dès qu'on remplace la connaissance par la faculté de connaître, on rend accessible aux apprentis des réserves de temps et d'énergie, car la faculté de connaître ne vise pas à la mémorisation qui provient de la répétition. Elle provoque une rétention qui provient d'une conscience alerte (et alertée). C'est précisément là, dans ce passage, qu'il faut voir la clé de l'efficacité des apprentissages effectués à la télévision, et non dans le simple fait qu'on passe des caractères d'imprimerie aux électrons, qu'on change le véhicule.

La recherche effectuée sur les média peut se rattacher à l'une ou l'autre de ces trois approches (Winn, 1975):

- s'attarder à l'interaction entre certaines aptitudes ou certains aspects de la structure cognitive identifiable parmi des groupes de sujets, et diverses modalités de présentation. Ce type de relations s'appelle "Interactions - aptitude - système";

- spécifier les effets de traitements particuliers sur les structures cognitives et non plus sur des aptitudes isolées. Ce type d'approche s'appelle "interactions - structure - traitements";

- et finalement, il est également possible d'étudier les effets de différents systèmes sur différents types de structure cognitive. C'est l'approche "interactions - structure - système".

Une autre approche est aussi possible, approche d'ordre fonctionnel. Anderson et Meyer (1975) distinguent différentes perspectives à cette approche:

- l'approche classique par les fonctions des média, exemple la transmission de la culture ou de l'héritage culturel, le divertissement, etc.;

- l'approche centrée sur l'utilisateur, de ce qu'il fait avec les média et non de ce que les média font à l'utilisateur.

Jusqu'à la contribution de Jacquinot, la recherche sur les média était sévèrement limitée par l'absence de théorie sur la structure des symboles véhiculés par les média (Olson, 1974). Cette limitation comporte des conséquences au plan psychologique et éducatif. Il devient difficile par exemple d'évaluer les conséquences d'ordre cognitif pour les enfants exposés à ces média.

Il demeure bien sûr possible de mesurer la capacité d'utilisation des média pour faire apprendre quelque chose. Mais comme le mentionne justement Salomon (1978) la question est formulée d'une manière idiosyncrasique: certains média possédant certaines possibilités, utilisés sous certaines conditions et pour certains enfants peuvent être profitables en certains domaines. Nous sommes loin d'une quelconque généralisation; une telle formulation nous indique plutôt comment telle métho-

de jointe à tel médium est utilisée à tel endroit et produit tels résultats.

Ce peu de généralité des résultats correspond aux premières étapes de connaissance scientifique caractérisée par l'observation et l'accumulation de données peu généralisables. Ce peu de généralisation ne dépend pas des variables utilisées, mais bien des hypothèses expérimentales non-reliées par un construit théorique sous-jacent. (Hempel, 1952, cité par Becker, 1977). Ce construit théorique peut se définir de bien des manières dépendant de l'extension qu'on veut bien accorder. La notion de paradigme introduite surtout par Kuhn est un premier concept utile. Un paradigme est un système conceptuel plus général que la théorie en ce sens que la théorie fournit des explications spécifiques à des phénomènes précis alors que le paradigme articule des termes et concepts qui ne sont pas nécessairement reliés à des explications théoriques particulières. Ce sont des modèles schématiques pour représenter les phénomènes et leur relations.

Par exemple, en psychologie du développement, nous retrouvons selon les classifications d'Achenbach (1978) quatre paradigmes importants:

- le paradigme stimulus-réponse lequel représente les comportements en termes mécaniques, par des relations unilatérales entre un stimulus de l'environnement et une réponse observable. Ce premier paradigme inclut les théories telles que le conditionnement opérant, les théories de médiation, les "modeling" théories;

- le paradigme psycho-dynamique qui décrit le comportement comme résultant d'une distribution d'énergie qui peut être bloquée et redistribuée de multiples façons. La théorie de Freud sur le développement psycho-sexuel et par la suite des théories du moi ("ego") jusqu'à Erickson et la théorie du développement psycho-social sont autant d'exemples de théories se rattachant à ce paradigme;

- le paradigme du développement organismique ("organismic-developmental paradigm") lequel explique le développement par la croissance de l'organisme et sa réorganisation. C'est l'approche de structuration progressive véhiculée par Piaget, Gesell, Werner;

- enfin, le paradigme éthologique qui découle d'études "naturalistes" du comportement humain. Ce dernier paradigme ne fait que commencer à susciter des théories du comportement humain, telles que celle de Bowlby sur les réactions du deuil chez les tous jeunes enfants.

En résumé, les quatre paradigmes se distinguent surtout par leur manière de catégoriser les comportements, par leur explication des modifications du comportement et finalement par la diversité des théories qu'ils génèrent.

Cet exemple emprunté à la psychologie du développement illustre une des fonctions du paradigme qui est de réunir plusieurs faits expérimentaux sous le chapeau de quelques hypothèses ou concepts explicatifs, et ce faisant de concentrer les recherches autour de modèles théoriques souvent provisoires mais utiles. Faute de référence de cette sorte, la réalité que l'on tente de cerner nous échappe davantage, puisque nous ne pouvons pas l'appréhender à travers un cadre conceptuel unificateur.

Dans le domaine de la recherche en télévision particulièrement cette situation prévaut avec comme conséquence une grande disparité des faits expérimentaux recueillis. L'inventaire des recherches que nous avons regroupées en trois domaines, soit - rappelons-les - les enquêtes de type sociologique, les recherches portant sur les attitudes et enfin les utilisations pédagogiques de la télévision, témoigne de cette dispersion.

Cependant quelques percées commencent à se pratiquer à un niveau plus conceptuel - donc réunificateur - ce qui laisse présager une articulation plus adéquate des recherches. Le travail de Jacquinot que nous avons longuement décrit dans le premier chapitre est l'exemple le plus frappant de cet avancement. Sans avoir la puissance d'un paradigme, cette conceptualisation nous permet déjà de définir un cadre de recherche plus centré sur le médium comme tel, dans ses spécificités et partant de mieux cerner son impact sur les comportements, de mesurer l'influence de ce médium sur la modification de ces comportements. Bref, au lieu de <u>décrire</u> l'impact de la télévision, nous commençons à pouvoir l'<u>expliquer</u>, après quelque vingt années de recherche. ...

BIBLIOGRAPHIE

ACHENBACH, T.M. (1978). Research in Developmental Psychology. Concepts, Strategies, Methods. New-York: Free Press, 350 p.

ANDERSON, J.A., MEYER, T.P. (1975). Functionalism and the Mass Media. Journal of Broadcasting, vol. 19, no 1, Winter 1975, pp. 11-22.

BAKER, R.K., BALL, S.J., Eds. (1969). Violence and the Media. A Staff Report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence. Washington, D.C. Governement. Printing Office, 1969.

BANDURA, A., ROSS, D. et Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated Agressive Models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 66, pp. 3-11.

BECK, K. (1977). Piaget does not live on "Sesame Street". Educational Technology, July 1977, pp. 16-19.

BECKER, Ann de Vaney (1977). Alternate Methodologies for Instructional Media Research. AV. Communication Review, vol. 25, no 2, Summer 1977, pp. 181-194.

BROWN, R., Ed. (1975). Children and Television. London: Collier Mac Millan.

CHEBAT, J.C., GAUTHIER, B. (1978). La rhétorique au service de la publicité. Communication et langages, no 38, pp. 103-116.

CHU, G.C. and SCHRAMM, W. (1967). Learning from television: What the Research Says. Stanford, California: Stanford University, Institute for Communication Research, 1967.

COLLINS, W.A. et autres (1978). Age-related Aspects of Comprehension and Inference from a Televised Dramatic Narrative. Child Development, 49, pp. 389-399.

COMSTOCK, G. (1975). Television and Human Behavior: the Keys Studies. Rand Corporation.

ECO, U. (1972). La structure absente, introduction à la recherche sémiotique. Paris: Mercure de France, 447 p.

FESHBACH, S. (1976). The Role of Fantasy in the Response to Television. Journal of Social Issues, vol. 32, no 4, pp. 71-84.

FESHBACH, S. and SINGER, R. (1971). Television and Agression. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.

FOWLES, B.R., HORNER, V.M. (1974). Visual Literacy: Some lessons from Children's Television Workshop. 9 p. Eric Ed 122 806.

FULCHIGNONI, E. (1972). La civilisation de l'image ou les boîtes de Pandore. Petite bibliothèque Payot, no 262, 311 p.

GATTEGNO, C. (1970). Vers une culture visuelle. La télévision au service de l'éducation. Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé, 123 p.

GERBNER, G.O. et autres (1969). The analysis of communication content: Developments in Scientific Theories and Computer Techniques. New-York: John Wiley, 597 p.

GUSDORF, G. (1960). Réflexions sur la civilisation de l'image. Recherches et débats, no 33, Paris: Fayard, pp. 11-36.

HIMMELHEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N. and VINCE, P. (1958). Television and the Child. London: Oxford Press.

HIMMELHEIT, H.T. (1962). A Theoretical Framework for the Consideration of the Effects of T.V.: A British Report. Journal of Social Issues, 18, pp. 16-28.

HUSTON-STEIN, A., FRIEDRICH, L.K. (1972). Television Content and Young Children's Behavior, in J.P. Murray, E.A. Rubinstein, G.A. Comstock (Ed.). Television and Social Behavior, vol. 2 Television and Social Learning, Washington: Gobernement, Printing Office, pp. 202-317.

JACQUINOT, G. (1977). Image et pédagogie. Paris: Presses Universitaires de France.

KNIVETON, B.H. (1973). The Effect of Rehearsal Delay on Long-term Imitation of Filmed Agression. British Journal of Psychology, 64. pp. 259-265.

KNIVETON, B.H. (1975). Social Learning and Imitation in Relation to Television in Brown (Ed.). Children and Television. London: Mac Millan, pp. 236-266.

KNIVETON, B.H. and STEPHENSON, G.M. (1972). The Effect of Social Class on Imitation in a Pre-Experience Situation. British Journal of Social and Clinical Psychology, 12, pp. 225-234.

LABORDERIE, R. (1972). Les images dans la société et l'éducation. Etude critique des fonctions de la ressemblance. Coll. E3, Casterman 1 Poche, 156 p.

LA TELEVISION SCOLAIRE DU NIGER (1975). Rapport général de 1964 à 1971. Texte polycopié.

LEIFER, A.D., GORDON, N.J., GRAVES, S.B. (1974). Children's TV.: More than were Entertainment. Haward Educational Review. 44, pp. 213-245.

LESSER, G. (1975). Children and Television. Lessons from Sesame Street. Vintage Books.

LEVIE, W.H. (1978). A Prospectus for Instructional Research on Visual Literacy. ECTJ, vol. 26, no 1, Spring 1978, pp. 25-36.

MACCOBY, E.E. (1951). T.V.: Its Impact on School Children. Public Opinion Ousterly, 15, pp. 421-444.

MC LEOD, J.M., ATKIN, C.K., CHAFFEE, S.H. (1971). Parental Influences on Adolescent Media Use. American Behavioral Scientist, 14, pp. 323-340.

MILLER, M.H., REEVES, B. (1976). Dramatic T.V. Content and Children's Sex-Role Stereotypes. Journal of Broadcasting, vol. 20, no 1, Winter 1976, pp. 35-50.

MOLES, A.A. (1978). L'image et le texte. Communication et langages, no 37, pp. 17-30.

MOUSSEAU, J. et TAILHARDAT, P., dir. (1976). L'audio-visuel; de la théorie à la pratique. Paris: les encyclopédie du savoir moderne, Retz, C.E.P.L., 511 p.

MUKERJI, R. (1977). What Effects is T.V. having on the Young Learner? Eric Ed 138 589.

OLSON, D., Ed. (1974). Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Education. Brd. Yearbook of NSSE. Chicago: University of Chicago Press.

PAIVIO, A. (1971). Imagery and verbal processes. New-York: Holt, Rinehart & Winston.

REEVES, B. and MILLER, M.M. (1978). A Multidimensional Measure of Children's Identification with Television Characters. Journal of Broadcasting, vol. 22, no 1, Winter 1978, pp. 71-87.

SALOMON, G. (1978). On the Future of Media Reserach: no more Full Acceleration in Neutral Gear. ECTJ, vol. 26, no 1, Spring 1978, pp. 37-47.

SCHRAMM, W., LYLE, J., PARKER, E.W. (1961). Television in the lives of our Children. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1961.

TANNENBAUM, P.H. (1972). Studies in Film and Television Mediated Arousal and Agression: a Progress Report. In G.A. Comstock, E.A. Rubinstein et J.P. Murray (Eds). Television and Social Behavior (Eds). Washington, D.G.: U.S. Government Printing Office.

VON FEILITZEN, C. (1975). The Functions served by the Media: Report on a Swedish Study, in Brown (Eds). Children and Television. London: Collier Mac Millan.

WATT, S.H., KRULL, R. (1975). Arousal Modal Composents in Television Programming: Form Activity and Violent Content. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago, April, 1975. Eric Ed 109 711.

WINN, W. (1975). An Open-System Model of Learning. AV. Communication Review, vol. 23, no 1, pp. 5-29.

ZILLMAN, D., TANNENBAUM, P.H. (1975). Emotional Arousal in the facilitation of Agression Through Communication. In L. Berkowitz (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology, vol. 8, New-York: Academic Press, pp. 149-152.